

# SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO: AÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

Maria P. de Fátima R. Furlanetti

Faculdade de Ciências e Tecnologia –  
Departamento de Educação – UNESP / Presidente Prudente

**Resumo:** Este artigo trata da superação do analfabetismo por meio de práticas pedagógicas, em que o método e a técnica são concebidos como instrumentos importantes para que o educad@r<sup>1</sup>. Esses instrumentos permitem-lhe planejar suas intervenções refletidas no coletivo com seus educand@s e avaliar suas ações, não se esquecendo dos saberes e conhecimentos que, construídos ao longo da vida, fazem parte do sujeito cognoscitivo. Este sujeito está representado tanto pelo educad@r, quanto pelo educand@, ambos caminhando para a superação do analfabetismo político/pedagógico. O texto enfatiza a situação de alguns sujeitos – homens e mulheres – que são do campo, da floresta, de centros urbanos, privados de liberdade (presidiários), movimento, fala, escuta, visão, e com aprendizagem lenta, enfim, sujeitos que, de alguma forma e por algum motivo, não tiveram condições de chegar até a escola, pois foram perversamente privados das possibilidades de aprender a ler e a escrever. Analisa a contribuição de Paulo Freire, segundo a qual @ educador@ problematizador@, pelo processo da dialogicidade, apresenta de forma crítica aos educandos o objeto de conhecimento, tornando-os sujeitos investigadores/as.

1. Forma de ampliar a designação para indivíduos dos dois gêneros masculino e feminino, utilizado na EJA.

**Palavras-chave:** Alfabetização de Jovens e adultos, Pedagogia freireana, Educação crítica, Temas geradores

Para compreender o analfabetismo é necessário entender o Analfabetismo como fenômeno desencadeado pela exclusão escolar e social. Essa exclusão decorre do desenvolvimento econômico fundado no capitalismo explorador, que tem como objetivo manter a situação opressora e alienante, visando à manipulação de pessoas – homens, mulheres, crianças, idosos, adolescentes. Refletimos sobre as pessoas envolvidas na Educação de Jovens e Adultos – homens e mulheres – que não se encontram na situação de analfabetismo, antes estão na situação alienante de incompreensão do mundo, de exploração até de seu próprio lazer concebido como mercadoria.

Faz parte do ser humano ter necessidades, desejos e vontades de conhecer o mundo em que vive e transmitir às gerações mais novas suas histórias de conhecedor deste mundo. Para tanto, ele compartilha emoções e sentimentos, enquanto ouve relatos e partilha pelo diálogo de um aprendizado. Assim, ele se re-faz nas relações pessoais que se estabelecem em um mundo mediado pelo conhecimento. Porém, este mundo é pleno de tensões e irracionalidades, porque

as dificuldades subjetivas, sofrimentos, incertezas e dilemas se agravam à medida que nós educador@s, na busca por uma saída, esquecemos que os não alfabetizados estão mergulhados em uma situação de desenraizamento, com perdas de referências sociais e culturais, pois estão sendo vítimas de experimentos de mudança social sem qualquer raiz na sua cultura e nos seus horizontes. Portanto, é necessário que se avalie os atuais programas de alfabetização de adultos examinando tensões e contradições que neles ocorrem, visando compreender os desencontros entre as instâncias federal, estadual e municipal.

Nesta perspectiva, Arroyo (2005) contribui afirmando:

*A visão reducionista com que, por décadas, foram olhando os alunos de EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21).*

Por isso, hoje, a estrutura do sistema educacional brasileiro implica em articulações para desenvolver a EJA. Para tanto, são fundamentais políticas públicas voltadas a esta modalidade de educação, garantidas pela LDBEN/96, o diálogo e a capacitação em sistemas estaduais e municipais de educação. Justifica-se a oferta com qualidade da EJA, tendo em vista sua enorme demanda que se estende por todo o país. Além disso, entendemos que a constituição histórica da EJA, no Brasil, deve-se também aos seus processos político-educativos.

Quando falamos em sujeitos da EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, estamos pensando em homens e mulheres maiores de 15 anos, em sujeitos de toda a diversidade étnica-religiosa-sexual-política brasileira e em sujeitos que sofrem com toda forma de desigualdade social existente nesse país. “Compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA é extremamente necessário”. (ARROYO, 2005, p. 21).

Conforme a V CONFITEA<sup>2</sup> – 1997, em Hamburgo, a Educação é para todos e todas ao longo da vida. Contudo, não fica claro quem são todos e todas. Podemos enfatizar alguns sujeitos – homens e mulheres – que são do campo, da floresta, dos centros urbanos, privados de liberdade (presidiários), de movimento, da fala, da escuta, da visão, e com aprendizagem lenta, enfim, sujeitos que, de alguma forma e por algum motivo, não tiveram condições de chegar até a escola, pois foram perversamente privados das possibilidades de aprender a ler e a escrever. É por estes sujeitos que temos a responsabilidade e o compromisso, enquanto educador@s, de lutar para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela ONU.

Uma sociedade mais justa significa que todos e todas tenham a oportunidade e condições de fazer parte de uma educação que inclua também, sem restrições de religião, etnia, cultura, opção sexual e política, os sujeitos em sua atividade humana de trabalho e de desenvolvimento

de suas capacidades intelectuais. Por meio dessas capacidades, todos e todas podem partilhar uma visão de mundo, contribuindo para manter ou modificar as suas próprias concepções, transformando-se e modificando a sociedade democrática.

## PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA

Recordando as lições de nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire, quando nos ensina que devemos defender a educação como direito inalienável a todos e a todas, somos instigados a refletir sobre o fato de que o acesso à educação escolar é a mediação para a construção da cidadania consciente. Desde que esta possua um projeto pedagógico para a formação de pessoas críticas, com autonomia, que saibam a importância do diálogo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, na qual a educação é compreendida como forma de intervenção no mundo.

Uma educação competente tecnicamente e rigorosa do ponto de vista teórico é capaz de transformar e desenvolver uma melhor compreensão do mundo no indivíduo. Ao mesmo tempo em que essa educação transforma a sua realidade com os conteúdos e conhecimentos apreendidos, leva-o a tomar decisões com liberdade e autoridade, pois o torna consciente de sua cidadania.

Para tanto, recordamos que o ato de ensinar não é um ato de “depositar” conceitos, mas uma ação libertadora, problematizadora, pois “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Para que essa educação problematizadora e libertadora exista, ela precisa romper com o verticalismo da educação que transmite, narra, transfere ou deposita.

Nessa nova acepção de educação que se efetiva na horizontalidade, como nos explica Freire, “[...] o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (1987, p. 39), para que ambos possam ser sujeitos cognoscentes de todo processo. Assim, trata-se de uma educação que não aceita mais a prática do professor/a preparar a aula em sua sala ou laboratório, e levar aos seus alunos as respostas de perguntas que ainda não foram feitas, mas de uma prática docente que traz para a sala de aula o ato cognoscitivo, de perguntas, de dúvidas existentes na vida.

Paulo Freire explicita que o/a educador/a problematizador/a conduz os educandos (porque também estão em processo com o/a educador/a) a serem sujeitos investigadores/as críticos, através da dialogicidade, pois os leva a admirar o conhecimento e a questioná-lo. Nesse processo, eles se reconhecem enquanto construtores de saberes que desvelam o mundo. Assim, compreenderem o estar nesse mundo como sujeitos críticos e capazes que constroem a sociedade na qual se inserem, podendo transformá-la para que tenham melhores condições de vida.

## A PROBLEMATIZAÇÃO

Como prática social, que incentiva os educandos a levantar problemas e a não aceitar a análise da realidade com um só ponto de vista, problematizar é questionar determinados fatos, situações, fenômenos e idéias, partindo de determinadas alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a solução (LOPES, 1996). Problematizar é estar caminhando junto dos educandos na busca e resolução de problemas. Resolver problemas é identificar, classificar, analisar, sintetizar e buscar soluções alternativas, é o educand@ e educador@s desenvolvendo habilidades de escritor, leitor e pesquisador, re-elaborando e produzindo conhecimentos. A respeito da Pedagogia do Oprimido, Freire (1992) destaca o educador@ problematizador que re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educand@s. Assim, explica que, em lugar de serem meros receptáculos, serão investigadores críticos, em diálogo constante com o educador que também é um investigador crítico.

## O TEMA GERADOR

Como nos afirma Paulo Freire (1992), a situação presente em cada indivíduo na sua concreticidade existencial, refletirá o conjunto de aspirações do povo e, a partir de então, será possível organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política necessária. Portanto, é nesta situação existencial, a qual causa dúvida ou indignação, que emerge a problemática desafiadora. Esta problemática, por sua vez, exige uma resposta que poderá indicar os caminhos de uma ação pedagógica a qual deverá ser investigada por todos e todas, sejam educador@s ou educand@s. Trata-se de uma situação desafiadora, na qual as convicções sobre determinados conceitos devem ser dialogadas, podendo manifestar as mais variadas concepções.

Este é o momento em que surge o TEMA GERADOR, como declara Paulo Freire (1992, p. 46), “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou conjunto de seus temas geradores”. Desta forma, investigar o “pensamento-linguagem” por meio de uma reflexão crítica, permite ao educador/a compreender a visão de mundo, o entendimento, que os educandos têm da realidade dialogada.

O **Tema Gerador** é que desencadeará toda a metodologia e os conteúdos que serão desenvolvidos, para isso, propomos um diagrama que facilitará a execução do Projeto Pedagógico. Não nos esquecendo de que os temas existem nos homens/mulheres educand@s, e nas suas relações com o mundo, com sua cultura, portanto são fatos concretos.

Com este diagrama, procuramos uma metodologia que abrangesse o desenvolvimento de uma aula, na qual uma situação limite seria problematizada. A partir desta situação, o Tema Gerador seria encontrado e o educad@r poderia dar continuidade ao seu trabalho de forma democrática, atendendo as dúvidas dos educand@s. Ao mesmo tempo, o educad@r refletiria sobre a situação-problema, através de ações rigorosas pedagógicas, em que obtivesse respostas e encaminhamentos. Assim, ele, enquanto está aprendendo, ensina a todos e todas.



Figura 1- O diagrama de problematização a partir do tema gerador.

O Diagrama se apresenta de acordo com o tema gerador, não importando por onde se começa, se é de um estudo de texto, ou do texto coletivo, ou mesmo de uma aula expositiva dialógica, portanto depende dos diálogos desenvolvidos com os educandos. Explicitaremos cada item deste diagrama a seguir:

1. **Problematizando** a fala do educando, estaremos permitindo que sua curiosidade o leve à percepção crítica da realidade. Portanto, estaremos eliminando a passividade do aluno, a memorização e o verbalismo do professor, e adotando uma prática pedagógica que busca os conhecimentos e conteúdos necessários para solucionar os problemas colocados pelo educador e pelo educando.
2. **O estudo do texto** é uma técnica de ensino que nos dá vantagens, pois envolve o educando à medida que o educador sugere pontos de reflexão, tornando a leitura um ato dinâmico e produtivo, por meio do qual o aluno aprende a ser um leitor crítico. Este tipo de leitor questiona, confronta, levanta hipóteses na busca de significados. Ele compreende que o texto manifesta um ponto de vista e representa um diálogo com o autor, ainda, que o próprio texto pode oferecer múltiplos sentidos. Azambuja e Souza (1996) explicitam a necessidade de um estudo analítico do texto, pois ele é a materialização da mensagem, portanto, se faz necessário oportunizar atividades de leitura individual ou coletiva, oral ou silenciosa. Para as autoras, estudar um texto não é só perceber o que está explícito, antes consiste em descobrir o que se apresenta de modo mais sutil, pois não é uma técnica com roteiros rígidos. Cada texto poderá ter um tipo de abordagem e cada educando, de acordo com seu grau de sensibilidade e de criatividade, criará condições diferentes para a sua abordagem.
3. **A aula expositiva dialógica** é uma técnica tradicional que pode ser transformada em um momento emancipatório, por meio do diálogo. Esta dialogia ocorre quando ouvimos os nossos educandos, ou seja, nos propomos a uma condição de “escuta”.

Vale destacar que, para ouvi-los, eles têm que falar e, para falar, eles precisam se expor e se expondo, permitem-nos conhecer suas experiências, sua sabedoria e, principalmente, suas dúvidas. Prestemos atenção nas dúvidas, pois é através delas que percebemos o que nosso educando não sabe.

Finalmente, não há diálogo verdadeiro senão há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo/homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade (FREIRE; FAUNDEZ, 2005, p. 95).

Na **aula dialógica**, o professor valoriza e respeita a vivência de seus educandos, de seus conhecimentos concretos, relacionando-os ao assunto a ser estudado, partindo das hipóteses, discutindo e refletindo para compreender a realidade de forma rigorosa.

4. **O estudo do meio** é o espaço onde serão proporcionadas experiências vivas e vivenciadas como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, portanto é organizada e elaborada, e essa organização é planejada coletivamente, dentro da sala de aula com os educandos. Este tipo de **estudo** requer uma abordagem interdisciplinar, pela qual se pode encontrar conteúdos para melhor compreender o homem interagindo com o mundo. Essa interação nada mais é que a relação do homem com e na sociedade, e isso se faz partindo de um pressuposto teórico. Com essa técnica, estaremos superando a justaposição de conteúdos em detrimento do enfrentamento de problemas reais gerados a partir da problematização, organizando a visão conjunta desde o início da colocação do problema e durante o processo de construção de conhecimento. Além disso, o estudo do meio é uma técnica pedagógica que se realiza por meio da pesquisa, isto é, utilizam-se instrumentos metodológicos diversos, registra-se e interpreta a realidade, propondo alternativas. Desse modo, o ensino será planejado e avaliado em múltiplos aspectos pelos educand@s-educador@s envolvidos e comprometidos com a transformação social.
5. **Instrumentalização** é a escolha do conteúdo que não é colocado como uma forma rígida, tradicional, mas foi escolhido por todos. Nesse contexto democrático, o educador é aquele que sabe coordenar esse momento para a escolha acertada. Não estamos falando dos conteúdos pré-elaborados, mas de conhecimentos universais no contexto histórico-social. Busca-se, nos conhecimentos científicos (senão cairíamos na permissividade, no espontaneísmo), a forma de apresentar os conteúdos dentro do contexto da aula dialógica compartilhada. Para tanto, sabe-se que o educador domina a pesquisa, as diversas formas de busca por conteúdos que estão disponíveis no universo histórico social, pois não se pode ignorar que, muitas vezes, necessitamos de saberes que estão fora da biblioteca, ou seja, foram acumulados na vida das pessoas. Essa investigação do saber representa um processo construído com o pensar de seus educandos, seja ele um pensamento ingênuo ou mágico. Mas, como relatam Freire e Faundez:

[...] será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE; FAUNDEZ, 2005, p. 116).

6. O **texto coletivo** construído no diálogo: existem várias técnicas para a elaboração coletiva do texto. Os educandos serão estimulados a compartilhar com o educador a re-elaboração dos conhecimentos e incentivados a produzir novos textos, bem como novos conhecimentos, a partir dos conteúdos apreendidos. Entretanto, podemos começar as nossas aulas, de acordo com o tema, com um texto coletivo, partindo do conhecimento já existente de nossa turma. Podemos também fechar o tema gerador com um texto coletivo. Como se vê, não importa em que momento a técnica de elaboração do texto coletivo será utilizada, o importante é compreender que compartilhar conhecimentos representa uma das formas que temos para diagnosticar, avaliar e construir novos saberes.

Diante disso, nós educador@s ficamos sempre com a dúvida, com as atividades que devem ser realizadas e as avaliações, para tanto propomos um estudo da pesquisa de Vera Masagão Ribeiro (2004), sobre Atitudes e Alfabetismo, e também, da psicogênese da Língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984).

Precisamos compreender que a língua escrita é uma construção humana e como tal precisa ser apresentada ao iniciante, mas de que forma? Com letras, com família silábica? Partindo do pressuposto de que cada pessoa jovem e adulta a ser alfabetizada tem sua hipótese sobre a língua escrita, e também sobre os usos dela, o que se precisa trabalhar são as habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para se apropriarem desta forma de expressão, de maneira que, fazendo **uso social**, possam compreender o discurso contido nas palavras e nos textos.

Partindo dos dados de Teberosky (1992), verificamos que o importante é que o educador conheça a função social da escrita, para que as suas aulas tenham atividades referentes à sua utilização no cotidiano, portanto dentro da função social, tal como foi criada pela humanidade. E, como já vimos o Tema Gerador, podemos refletir que a partir dele, uma palavra, frase ou oração com a qual o alfabetizando esteja envolvido e a qual já conheça pela oralidade, fica mais fácil compreender a função social da escrita que, segundo Teberosky, ocorre

[...] quando há uma marca produzida para ocupar o lugar de algo ou objeto abstrato sendo específica num determinado lugar e num determinado tempo. [...] e a escrita é de ordem semântica: escreve-se dentro de um contexto, para isto se tem grupos de palavras significativas para determinados textos no contexto. O ser humano escreve quando há objetivo ou um propósito: Na função social da escrita. (TEBEROSKY, 1992, p. 68).

Assim, fica claro que o ser humano escreve porque:

- \* Precisa registrar e arquivar – **função mnemônica**: ampliação da memória e ampliação do uso da escrita.

- ★ Necessita de controle – **função reguladora** de conduta: leis, normas e regras, documentos, registros e obrigações civis, administrativas, (publicidade/propaganda/censura).
- ★ Precisa materializar as mensagens, pois o que se escreve não se perde no tempo nem no espaço e permite conectar-se com o outro à distância – **função de comunicação**: cartas, bilhetes, ofícios, folders, cartazes.
- ★ Produz inovações, combinando novas formas com as mesmas regras e o escritor/autor retoca sua obra aperfeiçoando – **função estética**: novelas, romances, dramas, música, poesia, comédias, ficção...

Ensinar as primeiras letras, como o ensino tradicional, não faz mais sentido, porque o processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita deve ser simultâneo com as práticas sociais de escrita.

Após a pesquisa de Ferrero e Teberoski (1984), A Psicogênese da Língua Escrita, não se pode mais negar que a pessoa, vivendo em uma cultura letrada, constrói hipóteses, conhecimentos sobre a escrita muito antes de dominar a decodificação das letras:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada pela visão tradicional, como técnica... Aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e copiar formas. A minha contribuição foi encontrar explicação, segundo a qual, por trás de quem pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma pessoa que pensa. Essa pessoa que pensa a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendido (FERRERO; TEBEROSKI, 1984, p. 68).

Entretanto, para o enfrentamento das situações do cotidiano, as pessoas precisam desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes de leitor, e de escritor. Para adquirir essas competências, faz-se necessário mobilizar uma rede de conhecimentos prévios, capacidades de estabelecer relações lógicas complexas, realizar inferências. (RIBEIRO, 2004, p. 46).

A nossa meta é poder contribuir para que os educadores reflitam com seus pares e com seus educandos sobre a importância de oferecer condições de escolaridade para o desenvolvimento cultural e profissional de seus alunos, e que passem a associar a alfabetização à ampliação das habilidades relacionadas ao alfabetismo ou letramento. Isto é, almejamos promover atitudes de leitura que favoreçam o educando a se apropriar de novos conhecimentos e habilidades para o seu desenvolvimento enquanto ser humano, cidadão de direito. Para isso, é preciso que sejam usados, em sala de aula, materiais escritos diversos, dispostos em diferentes portadores de textos, e suas funcionalidades e qualidades sejam explicitadas. Bourdieu (1977, p. 12) afirma que “A língua é um instrumento de poder, apesar de ser também um instrumento de comunicação ou de conhecimento. Os homens não fazem uso da linguagem apenas com o intuito de serem compreendidos, mas, e talvez sobretudo, para serem obedecidos e respeitados”.

Experiências com diferentes funções da escrita, e com o poder que o domínio da escrita e da leitura conferem, permitem as pessoas aprenderem a ser leitoras e escritoras, construindo, assim, a sua forma de ler o mundo criticamente. Há oportunidade, dentro de cada tema gerador, de vivenciar experiências com diversos portadores e tipos de textos, como por exemplo: textos do tipo informativo; publicitário; classificados; romances; poesia; cartas, ofícios, bilhetes, requerimentos; leis; regras; fichas; formulários; relatórios; entrevistas; novelas; reportagens; contos; panfletos; folders; outdoor; e muitos outros que encontramos em nosso cotidiano. Adentrar no mundo letrado significa ter disponível o maior número de textos em seus mais diversos portadores, oportunizando os educandos a admirarem o objeto de conhecimento como mediador de suas relações com o mundo.

Para ser um escritor de textos é necessário compreender a utilização de certos materiais em determinados textos. Conhecer para quem e por que se escreve dará a oportunidade de se pensar sobre que tipo de material e instrumento se deve utilizar para a escrita. Significa refletir sobre o tipo de papel, se é um texto para ser guardado, lido, jogado, ou se é um texto para poucas pessoas manusearem ou deve estar em local para que muitas pessoas possam ler. Pensando assim, estaremos projetando os custos do material e se vale a pena fazer de um ou de outro tipo. O que estamos esclarecendo é que quando há intenção, clareza de onde se escreve e onde estará o leitor, a posição que ele ocupa e em que espaço de tempo se encontra, podemos escolher, fazer opções sobre que tipo de material será o portador de texto e que tipo de texto deverá ser construído.

O educador preocupado com os conteúdos a serem ministrados na sala de aula faz o levantamento do diagnóstico de seus alunos; isto é, o levantamento das hipóteses da escrita e do alfabetismo. Precisamos conhecer nossos educandos, ou seja, conhecer as suas práticas de alfabetismo. Ribeiro (2004) esclarece que os educandos com baixo nível de alfabetismo possuem atitudes de uso pragmático da linguagem escrita. Assim, podemos compreender que os alfabetizando em fase inicial, ou no primeiro domínio, procuram a escola para aprender a ler e escrever cartas pessoais, ler a Bíblia como acompanhamento de cultos religiosos, e complementa a autora que esse domínio da escrita é de componente fortemente afetivo.

Queremos mostrar que as necessidades de se aprender a ler e a escrever, inicialmente, dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento que sua condição de leitor e escritor lhe permite.

O segundo domínio, para Ribeiro (2004), trata-se da busca à informação, ou seja, quando o educando já sabe que, para obter certas informações, sabe que existem locais e portadores de textos específicos para certo tipo de informações. Ainda que seja para resolver problemas práticos ou para se manter atualizado, o alfabetizando que possua esse domínio do alfabetismo, apesar de não saber ler, reconhece as fontes em que pode acreditar, portanto deseja ler textos que, em seu julgamento, são fidedignos.

O terceiro domínio de alfabetismo ou letramento (RIBEIRO, 2004) incide no planejar e monitorar atividades de trabalho, organizando e controlando a sua rotina. Para isso, já desenvolveram as habilidades de síntese e objetividade. Podemos encontrar pessoas que trabalham com movimentos sociais ou populares que organizam e planejam seus eventos, e fazem agenda de compromissos. Encontramos muitas dessas pessoas militantes nos assentamentos rurais que, segundo a concepção de Ferrero e Teberoski (1984), estavam no nível alfabético, ou então, empregados domésticos ou operárias que utilizavam a escrita, mesmo no nível silábico-alfabético, para listas de compras, de materiais, orçamento familiar etc.

Precisamos partir desses conhecimentos prévios para desafiar os educandos, sobretudo quando verificamos que, em algumas de suas falas, não mais precisam da escola, pois já sabem ler e escrever o necessário. Há necessidade de desafiá-los, oferecendo possibilidades de reflexão e avaliação sobre os seus próprios conhecimentos para que saibam que precisam buscar mais informações e, para tanto, como declara Ribeiro:

[...] buscar a própria aprendizagem exige um alto nível de controle de estratégias de leitura, pois o leitor precisa avaliar com precisão quais são suas lacunas de conhecimento num determinado estágio do processo e, além disso, identificar índices nos quais as informações relevantes podem ser encontradas, lacunas de conhecimento num determinado estágio do processo e, além disso, identificar índices nos quais as informações relevantes podem ser encontradas, este é o quarto domínio (RIBEIRO, 2004, p. 58).

Nessa postura, evidenciamos a compreensão crítica da prática de Paulo Freire, segundo a qual, a condição fundamental é que educad@r e educand@ estejam sempre lado a lado, constantemente abertos às críticas, mantendo ao mesmo tempo sempre viva a curiosidade e mostrando-se principalmente disposto a retificar-se, em função dos próprios conceitos e das futuras práticas.

Para Freire (1987), o analfabetismo é uma condição de alguém a quem foi negado o direito de ler, de quem vive em uma cultura cuja comunicação e memória são auditivas. Dessa forma, a palavra escrita não tem significação. Mas há os casos em que o analfabeto participa de uma cultura letrada, contudo não tem a oportunidade de alfabetizar-se. É necessário que o alfabetizando problematize a sua própria condição de não saber ler para que supere a visão focalista da realidade na composição do todo. Problematizar o seu mundo, segundo Freire, é dar condições para que o educando possa fazer uma análise de sua prática e ser capaz de atuar cada vez mais seguramente na sociedade.

Analisar implica a questão da avaliação. Para o educador, que compreende o educando, a ação realizada ou que está se realizando merece distanciamento, dessa forma, todos os envolvidos a examinam. O educador deixa, então, de ter uma ação de fiscalização e passa a ação de problematização. Justifica-se, a partir desta constatação, que se convençam educador e educando, humildemente, de que têm muito que aprender.

O objetivo é assegurar o domínio da linguagem oral e escrita, pois esse aprendizado da leitura e da escrita só terá significado real quando não for através da repetição mecânica das sílabas, quando o educando perceber o profundo sentido da linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação trará novas necessidades de expressão.

Se problematizar nos leva à compreensão da realidade, a problematização inicia-se quando quebramos o silêncio através das perguntas. Quando existe o silêncio, não existe a compreensão da realidade, por isso a importância de fazermos desafios que levem os educando às perguntas. Perguntas são dúvidas e elas existem a partir do momento em que percebemos que não sabemos, mas que temos o espaço do diálogo, o espaço da voz.

Freire (1987) declara que não há perguntas bobas e nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais despreza pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Nesse caso, o papel do educador é o de ajudar o educando a refazer a pergunta, com isso aprenderá a formular melhor os seus questionamentos.

Freire e Faundez (2005) confirmam e declaram que é fundamental que o educador valorize em toda a sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de ser linguagem de respostas. Porque a linguagem é gestual, corporal, de movimentos de olhos, de movimento de coração e não podemos negar, deixando de ouvir ou valorizar todas as linguagens, pois estaríamos eliminando grande parte da expressão humana. Para ambos, é fundamental que o ato de perguntar não seja um jogo intelectualista, mas que ao perguntar sobre um fato, o educador não dê explicações descritivas do fato, mas estabeleça a relação dinâmica e forte entre palavra e ação, ou melhor, entre palavra-ação-reflexão. Dessa maneira, agir, falar, conhecer, estariam juntos. Vale destacar também que a curiosidade leva ao interesse por determinado tema, permitindo que perguntas essenciais sejam feitas, atuando como fios condutores de todo trabalho.

Quanto mais o educando escuta seus educadores, menos pensa, pois o falar, o questionar, é um direito democrático e, sem a voz dos educandos, reproduz-se a sociedade autoritária e elitista, o que constitui a negação da própria educação, do processo educativo.

Freire (1987) completa nossa reflexão quando afirma que é fundamental que o educador-político e o político educador se tornem capazes de ir aprendendo a juntar, na análise do processo em que se acham, a sua competência científica e técnica, forjada ao longo de sua experiência intelectual, à sensibilidade do concreto. Nesta perspectiva, a pedagogia para as escolas tem que ter como pressuposto as próprias pessoas que moram e trabalham em uma determinada comunidade, levando em conta a sua cultura, o seu modo de viver. Não podemos, simplesmente, reproduzir um modelo escolar que reflete os erros e as desigualdades sociais.

É imprescindível que o poder municipal e as populações locais se mobilizem para a construção de escolas ou salas de aulas para a população jovem e adulta, tanto no campo, como na

cidade. A escola é extremamente importante para o acesso das populações ao Ensino Fundamental e Médio. O que não se pode permitir é que se instalem mais escolas que contribuam para a exclusão da cultura camponesa, indígena, ribeirinha, quilombolas.

Garantir o acesso à escola é criar a base para outro padrão de desenvolvimento, mais sustentável em todos os sentidos. E podemos garantir esse acesso, compreendendo as relações da cultura para realizar um planejamento para uma determinada comunidade. A pedagogia tem que ter como ponto de partida a própria prática das pessoas da comunidade, seus objetivos, métodos, conteúdos. Acreditamos na necessidade de se ter como princípio a vida das pessoas, promovendo a autonomia para uma atividade solidária e sustentável. A educação deve fazer parte da existência desta população, portanto, deve ser criada e condicionada pela forma como elas vivem. (FURLANETTI, 2001).

O planejamento criado para um lugar específico, com uma combinação social, política, cultural, territorial e econômica, deve condicionar a pedagogia a essa singularidade. Os lugares educam mais que a escola e para que a educação formal seja um instrumento para a população se desenvolver, a escola, deve se inserir em sua realidade.

## REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AZAMBUJA, J. Q.; SOUZA, M. L. R. O estudo do texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Técnicas de ensino? Por que não?** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1977.

FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FURLANETTI, M. P. F. R. **Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular**. 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de ensino? Por que não?** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma Introdução. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

TEBEROSKY, Ana. Escrever pra quê? In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2. 1992, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s. n.], 1992.